

Girmes-Stein, Renate

**Grundlagen einer handlungsorientierenden Wissenschaft von der Erziehung.
Zur Thematisierung des Theorie/Praxis-Verhältnisses bei Erich Weniger**

Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 1, S. 39-51



Quellenangabe/ Reference:

Girmes-Stein, Renate: Grundlagen einer handlungsorientierenden Wissenschaft von der Erziehung. Zur Thematisierung des Theorie/Praxis-Verhältnisses bei Erich Weniger - In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 1, S. 39-51 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141441 - DOI: 10.25656/01:14144

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141441>

<https://doi.org/10.25656/01:14144>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 27 – Heft 1 – Februar 1981

I. Thema: Rekonstruktion hermeneutischer Pädagogik

- | | |
|------------------------|---|
| HANS SCHEUERL | Über die „geisteswissenschaftliche“ Tradition in der Pädagogik und ihre Rekonstruktion 1 |
| REINHARD UHLE | Grundlinien einer Rekonstruktion hermeneutisch praktischer Pädagogik 7 |
| OTTO FRIEDRICH BOLLNOW | Der Begriff des pädagogischen Bezugs bei Herman Nohl 31 |
| RENATE GIRMES-STEIN | Grundlagen einer handlungsorientierenden Wissenschaft von der Erziehung. Zur Thematisierung des Theorie/Praxis-Verhältnisses bei Erich Weniger 39 |
| URSULA GRYTZKA | Die gegenwärtige Rezeption Martin Bubers in der Pädagogik. Eine Sammelbesprechung neuerer Arbeiten zu Bubers Denken 53 |
| MICHAEL LÖFFELHOLZ | Das bedeutsame Vermächtnis Eduard Sprangers. Anmerkungen zur Edition seiner „Gesammelten Schriften“ 65 |
| FRIEDHELM NICOLIN | Zum Wissenschaftsverständnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit dem Buch von R. B. Huschke-Rhein 75 |

II. Literaturberichte

- | | |
|-----------------------------------|--|
| HEINZ-ELMAR TENORTH | Über die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen 85 |
| THOMAS LEHMANN/
JÜRGEN OELKERS | Liberalismus, Ideologiekritik und Antipädagogik 105 |

III. Diskussion: Lernen für die Zukunft – Umwelterziehung

- PETER KERN/
HANS-GEORG WITTIG Der „Lernbericht“ des Club of Rome 127
- ALFRED K. TREML Lernen oder Untergehen? Kritische Anmerkungen zum
„Lernbericht“ des Club of Rome 139
- KARLHEINZ FINGERLE Umwelterziehung: Empfehlungen und Unterrichtsmodelle. Zu einem KMK-Beschluß und neueren Veröffentlichungen 145

IV. Besprechungen

- HANS SCHEUERL Harm Paschen: Logik der Erziehungswissenschaft 159
- HANS FÜCHTNER Fritz Redl: Erziehungsprobleme – Erziehungsberatung
163
- Hinweise zur Manuskriptgestaltung 165
- Pädagogische Neuerscheinungen 167

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, Waldeckstraße 27, 7400 Tübingen; Prof. Dr. Karlheinz Fingerle, Lilienweg 30, 3500 Kassel; Dr. Hans Füchtner, Hessenstraße 14, 6231 Schwalbach; Dr. Renate Girmes-Stein, Von-der-Tinnen-Straße 4, 4400 Münster; Dr. Ursula Grytzka, Reichsstraße 56, 5300 Bonn-Röttgen; Prof. Dr. Peter Kern, Forststraße 7, 7860 Schopfheim; Dipl. Päd. Thomas Lehmann, Am Klostergarten 8, 2120 Lüneburg; Dr. Michael Löffelholz, Billeweg 14, 2057 Wentorf; Prof. Dr. Friedhelm Nicolin, Forststraße 11, 5300 Bonn-Röttgen; Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Hochschule Lüneburg, Wiltschenbrucher Weg 84, 2120 Lüneburg; Prof. Dr. Hans Scheuerl, Bockhorst 46, 2000 Hamburg 55; Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Bönfeldstraße 16, 6472 Altenstadt 1; Dr. Alfred K. Tremel, Altheimer Straße 2, 7410 Reutlingen 24; Dr. Reinhard Uhle, Chrysanderstraße 143, 2050 Hamburg 80; Prof. Dr. Hans-Georg Wittig, Haager Straße 84, 7850 Lörrach.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

Grundlagen einer handlungsorientierenden Wissenschaft von der Erziehung

Zur Thematisierung des Theorie/Praxis-Verhältnisses bei ERICH WENIGER

Die Forderung nach Handlungsrelevanz von pädagogischer Theorie ist verbreitet, die Möglichkeiten ihrer Einlösung sind umstritten (vgl. BLANKERTZ 1978; Z.f.Päd. 15. Beiheft). Besonders vehement wird die Forderung dort laut, wo an unseren Hochschulen angehende Lehrer ausgebildet werden. „Was bringt mir das für die Schule?“ ist die Grundfrage des erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums, auf die eine Antwort zu geben den Lehrenden oft schwer fällt. Unter dem Druck der Verhältnisse bringt dann mancher ein Unterrichtsplanungsmodell hervor, was aber nach jeweils eigener Einschätzung auch nicht die Lösung des Problems bietet, jedoch – pragmatisch gedacht – ein bißchen weiter hilft. Die Hilfe ist gut gemeint, aber folgenlos, letzteres jedenfalls in dem Sinne, in dem sie gedacht ist: als Verbesserung bestehender Praxis. – Zum Beleg dieser These möchte ich auf eine Thematisierung des Verhältnisses von Theorie und Praxis zurückgreifen, die schon 1929 durch WENIGER (1975 a) erfolgte und deren wesentliche Einsichten verloren zu gehen drohen.

1. Zum Verhältnis von Theorie und Praxis bei ERICH WENIGER

Bei seinem Versuch, das Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Theorie zur pädagogischen Praxis zu bestimmen, macht WENIGER zwei wesentliche Voraussetzungen: Einerseits sei pädagogische Theorie der Praxis immer nachgeordnet, letztere gehe ihr also voraus; andererseits aber sei Praxis nie ganz ohne Theorie, diese sei in ihr vielmehr immer schon enthalten. Insofern gebe es eine Umklammerung der Praxis durch Theorie, aber auch eine Umklammerung der Theorie durch Praxis. Dieses dialektisch verstandene Verhältnis zwischen Theorie und Praxis versucht WENIGER dadurch näher zu charakterisieren, daß er drei Grade von Theorie unterscheidet, wobei die ersten beiden – Theorie ersten und zweiten Grades – als die der Praxis immanenten Theorien begriffen werden.

Die Theorie ersten Grades meint dabei die Voreinstellung, das Gerichtetsein des Praktikers auf Gegenstand und Aufgabe seines Tuns. Der Praktiker handelt aus einem gewissen weltanschaulichen, ethisch-pädagogischen Apriori heraus. Diese Theorie ist weder bewußt noch artikulierbar (WENIGER 1975 a, S. 38 f.). Die Theorie zweiten Grades ergibt sich für den Praktiker aus tradierten oder selbstgemachten Erfahrungen, Leitsätzen, Lebensregeln usw. Sie ist zwar auch nicht immer bewußt und abrufbar, läßt sich aber in der Regel mit einigem Bemühen bewußt machen und sprachlich fixieren (ebd., S. 39). Ihnen gegenüber steht die Theorie dritten Grades als eine wissenschaftliche Theorie. Sie ist der Praxis nachgängig. Ihre Aufgabe ist es, das Verhältnis der praxisimmanenten Theorien zur Praxis zu klären. Theorie dritten Grades ist nur sinnvoll und legitim, wenn sie die Praxis zu verbessern sucht (ebd., S. 42). Wissenschaftliche Theorie hat die Möglichkeit, auf die Praxis einzuwirken, wenn sie die Praxis mit den in ihr enthaltenen Theorien durch Aufklärung zu einer bewußten Praxis macht.

Ob eine gegebene Praxis akzeptabel ist oder nicht, entscheidet sich mit der Frage, ob die Theorie ersten und zweiten Grades in einem Widerspruch zueinander stehen oder nicht. Die Theorie dritten Grades versucht das Verhältnis der praxisimmanenten Theorie zu optimieren, indem sie z. B. die Fremdbestimmungen in der Theorie zweiten Grades aufdeckt und der Praxis bewußt macht.

WENIGERS Gedanken sind so zu verstehen, daß die Theorie dritten Grades, also wissenschaftliche Theorie, der Praxis Antworten auf von dieser gestellte Fragen gibt und folglich nur dadurch praktische Wirksamkeit erlangt, daß in der Praxis zuallererst Fragwürdigkeiten entstehen. Nur wenn der Praktiker diese Fragwürdigkeiten wahrnimmt, vermag die wissenschaftliche Theorie in bezug auf die Praxis irgendwelche Bedeutung zu gewinnen. Fragwürdige oder problematische Praxis besteht für WENIGER dann, wenn die Theorie zweiten Grades (pädagogische Erfahrungssätze) zur Theorie ersten Grades (pädagogische Voreinstellung) in Widerspruch gerät. Bei der Beschreibung dieses Widerspruchs aber entsteht ein von WENIGER nicht weiter diskutiertes Problem (vgl. auch BENNER 1973, S. 209 ff.):

Wenn die Theorie ersten Grades auf einem weltanschaulichen Apriori beruht und eine unausdrückliche Anschauung darstellt, entzieht sie sich dem direkten Zugriff. Dagegen ist die Theorie zweiten Grades als Sammlung artikulierbarer Lehr- und Erfahrungssätze begreifbar und so veränderbar, daß ihr gestörtes Verhältnis zur Theorie ersten Grades aufgenommen werden kann. Eine Hilfe dazu soll die wissenschaftliche Theorie dritten Grades liefern. Doch es erhebt sich die Frage: Kann man überhaupt eine Theorie zu einer anderen in Beziehung setzen, die unaussprechlich ist, von der man nur weiß, daß jeder Praktiker sie besitzt? Welche Kriterien sind angebar, um eine gelungene Veränderung des Verhältnisses dieser beiden Theorien zueinander zu bestätigen?

Zur Beantwortung dieser Frage könnte man zum einen versuchen, ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen beiden Theorien strukturell zu beschreiben und diese Beschreibung sodann zum Kriterium für erreichte oder nicht erreichte Stimmigkeit zu machen. – Dem ist entgegenzuhalten, daß ein derartig formales Stimmigkeitskriterium auch in sich konsistenten Unsinn gutheißen muß, solange er den formalen Ansprüchen des Kriteriums genügt (vgl. LANGEWAND 1978, S. 92 f.). Dieser Einwand ist insofern berechtigt, als WENIGERS Formulierungen diese Interpretation u. U. gestatten.

Es wäre dem aber eine andere Interpretation entgegenzusetzen, die dem Gedanken WENIGERS nach meinem Verständnis eher gerecht wird: Man könnte das Verhältnis von Theorie ersten und zweiten Grades auch dadurch zu präzisieren versuchen, daß man die Theorie ersten Grades – anders als WENIGER – genauer zu erfassen sucht. Dabei müßte dem von WENIGER herausgestellten Umstand Rechnung getragen werden, daß sich die pädagogische Aufgabe immer nur aus der jeweiligen historisch bedingten Erziehungspraxis bestimmen läßt. Das bedeutet, daß bei der Präzisierung der Theorie ersten Grades das „Pädagogische“ als der Ausgangspunkt und das Kriterium pädagogischen Handelns nicht „an sich“, wohl aber in den Bedingungen seiner Möglichkeit erfaßt werden müßte.

Man könnte damit zusätzlich einem zweiten Problem begegnen, das sich ebenfalls aus der WENIGERSchen Fassung des Theorie/Praxis-Verhältnisses ergibt. Wie schon angedeutet, geht WENIGER davon aus, daß jede Praxis in Theorie eingebunden ist. Ist die Theorie des

Praktikers problematisch geworden, so hat die Theorie dritten Grades einzuspringen und die Funktion der Theorie zweiten Grades „als stellvertretende Besinnung, als Läuterung der in der Praxis angelegten Theorien, als bewußte Vorbesinnung und bewußte nachträgliche Klärung“ zu übernehmen (WENIGER 1975 a, S. 42). Somit dient die Theorie dritten Grades der Praxis und „gilt nur soweit, als sie der Praxis helfen, als der Praktiker etwas mit den Ergebnissen anfangen kann“ (ebd., S. 42). Mit dieser Überlegung wird das Verhältnis von Theorie und Praxis problematisch. Da die Theorie dritten Grades durch die vorgeordnete und ihr nachfolgende Praxis eingeklammert wird, ist sie einerseits darauf angewiesen, daß die ihr vorausgehende Praxis vernünftig ist. Da für WENIGER jedoch andererseits im Zerbrechen des Zirkels von Theorie und Praxis die Legitimation für Pädagogik als Wissenschaft besteht (da die Aufgaben und Möglichkeiten der Erziehung in der Praxis nicht mehr beantwortbar sind), „setzt sich jedwede Theorie, welche sich in dieser Weise an die vorgängige Praxis bindet, der Gefahr aus, blinde Restauration zu betreiben und von den in der Praxis sich stellenden Problemen mehr oder weniger zu abstrahieren“ (BENNER 1973, S. 211).

Dieser Gefahr wäre mit einer theoretischen Fassung des der Praxis immanenten „Pädagogischen“, das gleichzeitig Orientierung wissenschaftlicher Theorie leistet, zu begegnen. Theorie dritten Grades wäre nicht länger darauf angewiesen, daß die sie auslösende Praxis „vernünftig“ und dennoch problematisch wäre; vielmehr könnte unter Bezug auf die in der Praxis bestehende und bereits bei WENIGER angelegte Trennung zwischen „Pädagogischem“ (Theorie ersten Grades) und dessen angemessenen oder unangemessenen Konkretisierungen (Theorie zweiten Grades) deutlich werden, (a) warum Praxis problematisch ist und damit Theorie erforderlich macht, (b) warum Theorie, obwohl aus der Praxis und für die Praxis entstanden, dennoch nicht deren Prinzipien blind und damit möglicherweise restaurativ, übernimmt.

Praxis wird problematisch, weil sie dem als Kriterium auszuformulierenden „Pädagogischen“ nicht genügt, obwohl sie beanspruchen sollte, dessen Realisation zu leisten. Sie evokiert hierdurch Theorie, die sich ihrerseits ebenfalls auf das pädagogische Kriterium bezieht und Gründe dafür sucht, warum die Praxis nicht in der Lage war, diesem Kriterium zu genügen. (Denkbare Antworten wären: intervenierende institutionelle Strukturen, Unkenntnis etwa entwicklungspsychologischer Zusammenhänge, defekte Lehrerpersönlichkeiten, gesellschaftlicher Außendruck usw.). – Diese Fassung des Theorie/Praxis-Verhältnisses schließt an WENIGER an, geht aber an entscheidender Stelle über ihn hinaus. Einerseits wird daran festgehalten, daß erziehungswissenschaftliche Theorie „Theorie von der Praxis und für die Praxis“ und somit dieser nachgeordnet ist. Andererseits ist so die dem gegenüberstehende spezifische Umklammerung der Praxis durch Theorie konsequenter gedacht als bei WENIGER.

Mit der Bemerkung „Erfahrung [als Ergebnis pädagogischer Praxis] ist in Wahrheit immer das Ergebnis einer Fragestellung, also einer – wenn auch nicht ausdrücklichen – Theorie“ (WENIGER 1975 a, S. 33) wollte WENIGER darauf aufmerksam machen, daß Praxis ohne vorgängige Theorie gar nicht denkbar ist. Er nennt diese Theorie „Voreinstellung“ und wird damit dem Umstand gerecht, daß es sich hierbei eben nicht um eine ausformulierte wissenschaftliche Theorie handelt. Diese Überlegung hat ihn aber gleichzeitig dazu bewogen, über diese „unausdrückliche Voreinstellung“ keine weiteren Aussagen zu machen

und – was problematischer ist – diese Voreinstellung bei pädagogischen Praktikern und Theoretikern mehr oder weniger unbefragt voraussetzen (vgl. auch BENNER 1973, S. 206). Ist diese Voraussetzung unzulässig – und einiges spricht dafür, zumindest in bezug auf den Praktiker bzw. Theoretiker, der sein Tun als Job betrachtet und nicht länger mit „ethischem Willen zur Verantwortung“ handelt –, dann gibt es (a) keinen Grund, warum dem Praktiker seine Praxis problematisch werden sollte, und (b) besteht damit auch kein Anknüpfungspunkt für Theorie und folglich (c) keinerlei berechtigte Hoffnung, daß Theorie, wenn sie dennoch existiert, je praktisch wirksam wird. – Zusätzlich aber nimmt sich der WENIGERSche Ansatz durch die fraglose Unterstellung der Existenz der pädagogischen Voreinstellung seine kritische Spitze, die gerade in der kriterienartigen Ausformulierung des „Pädagogischen“ anzusetzen wäre. Der Vorwurf BENNERS und SCHMIED-KOWARZIKS, WENIGERS Konzept sei unfähig, den praktischen Zirkel und damit seine hermeneutische Befangenheit zu überwinden, und sei deshalb nicht gegen restaurative Tendenzen gefeit, ist – so gesehen – zunächst nicht unberechtigt.

2. ERICH WENIGER als Vertreter kritischer Erziehungswissenschaft? Zur Reformulierung des WENIGERSchen Konzepts durch ILSE DAHMER

In der Nachfolge bildungstheoretischer Didaktik hat man sich unter Beibehaltung wesentlicher Momente dieses Ansatzes mit derartig formulierter Kritik auseinandergesetzt. Man ist dabei zu einer Antwort gekommen, die sich von den hier angestellten Überlegungen in wesentlichen Punkten unterscheidet. Dennoch sollen die wichtigsten Gedanken „kritischer Erziehungswissenschaft“, die sich in der Nachfolge bildungstheoretischer Didaktik begreift, aufgezeigt werden, um von da aus die hier vertretene Position deutlicher zu entwickeln. Bezugspunkt ist daher ein Aufsatz von ILSE DAHMER („Theorie und Praxis“, 1968), in dem sie es unternimmt, das Erbe der bildungstheoretischen Didaktik „am Ausgang ihrer Epoche“ zu sichern und für zukünftige erziehungswissenschaftliche Forschung fruchtbar zu machen.

Als Ausgangspunkt ihrer Überlegungen hält DAHMER es für wichtig, die „Theorie als kritischen Anwalt und Garanten der Praxis zu konzipieren und diese Funktion erkenntnistheoretisch zu sichern“ (DAHMER 1968, S. 36). Ein bedeutender Schritt in diese Richtung ist ihrer Meinung nach schon von ERICH WENIGER gemacht worden, nur bedürften seine Überlegungen zu diesem Problem noch einer gewissen Modifikation. Im Anschluß an WENIGER, der das Theorie/Praxis-Verhältnis als Schlüssel für die Eigenständigkeit der Pädagogik sieht, betont sie die Eigenständigkeit der Pädagogik als Wissenschaft. Den Gegenstandsbereich dieser Wissenschaft bestimmt sie zunächst in Anlehnung an SCHLEIERMACHER, um sodann im folgenden diese Überlegungen auf WENIGER zu beziehen. Für eine Pädagogik als Wissenschaft erscheinen ihr dabei fünf Gesichtspunkte wichtig: (1) die Priorität der Erziehungspraxis, (2) der aufklärende und in keinem Fall vorschreibende Charakter pädagogischer Theorie, (3) die von außerhalb des praktischen Zirkels an diesen heranzutragende Orientierung (die im Konzept SCHLEIERMACHERS von der Ethik geleistet wird), (4) der „Produktivitätsspielraum“, den es im Verhältnis von orientierender Theorie und Praxis zu berücksichtigen gilt und den BENNER (1973, S. 322 ff.) heute mit dem Terminus „pädagogische Differenz“ zu skizzieren sucht, (5) die orientierende Funktion, die die Theorie zur Ermöglichung besserer zukünftiger Praxis neben ihrer aufklärenden Funk-

tion notwendig auch übernehmen muß. Während die ersten beiden Punkte deutlich auch als Forderungen an eine wissenschaftliche Pädagogik im Sinne WENIGERS zu erkennen sind, gilt dies für die letzten drei nicht so ohne weiteres. Weil nämlich WENIGER Pädagogik ausdrücklich als Geisteswissenschaft konzipiert, d. h. sie aus der Immanenz und Historizität des pfaktischen Lebenszusammenhangs zu begreifen sucht, ist es keineswegs selbstverständlich, daß sie dennoch in der Lage sein soll, den praktischen Zirkel zu überwinden (3), wodurch sie über eine „pädagogische Differenz“ (4) hinweg in der Lage wäre, pädagogische Praxis zu orientieren (5).

DAHMERs Aufsatz gilt dem Versuch, nachzuweisen, daß in WENIGERS Pädagogik trotz geisteswissenschaftlicher Fundierung die drei infragekommenden Grundaxiome einer wissenschaftlichen Pädagogik implizit – wenn vielleicht auch nicht ausdrücklich – immer schon Berücksichtigung gefunden haben. Sie versucht damit eine „Schwachstelle“ der WENIGERSchen Konzeption zu überwinden, die oben bereits mit der Kritik BENNERS und SCHMIED-KOWARZIKS an WENIGER aufgezeigt werden konnte.

Dem Vorwurf, WENIGER verbleibe mit seiner Konzeption wissenschaftlicher Pädagogik im praktischen Zirkel, hält DAHMER entgegen, daß er auf einem – wenn auch von WENIGER manchmal selbst nahegelegten – Mißverständnis seiner Position beruhe. Indem sie WENIGERS Überlegungen in bezug auf Praxis den Status kritischer Reflexion eben dieser Praxis verleiht und diese Reflexion im Sinne Kritischer Theorie zu begreifen sucht (vgl. DAHMER 1968, S. 55), begegnet sie dem artikulierten Vorwurf auf zweierlei Weise: Erstens macht sie unter Bezug auf Kritische Theorie deutlich, daß im Anschluß an WENIGER eine kritische und damit auch verändernde pädagogische Theorie denkbar ist; seine Theorie ist keineswegs notwendigerweise restaurativ. Sie ist aber auch nicht im schlechten Sinne normativ, womit sie schon wüßte, woraufhin der Erziehungsprozeß zu gestalten wäre, damit implizit dessen Verfügbarkeit unterstellend. Gegen beide Vorwürfe schützt der Bezug auf Kritische Theorie als einer Position, die aus der kritischen Reflexion und partiellen Negation des Bestehenden oder der Praxis die positive Fortentwicklung des Menschen und der Gesellschaft zu bewirken hofft. Darüber hinaus leistet der Rückgriff auf die Kritische Theorie und zusätzlich noch auf DILTHEY (ebd., S. 41 ff.) ein Zweites: Er ermöglicht den theoretisch legitimierten Einbezug erfahrungswissenschaftlicher, d. h. empirisch-analytischer Forschungsmethoden in pädagogische Theoriebildung. DAHMER versucht WENIGER an den Stellen, wo er den Gebrauch empirisch-analytischer Forschungsmethoden ausdrücklich ablehnt, Unüberlegtheit und eine gewisse Inkonsistenz der Argumentation nachzuweisen (vgl. DAHMER 1968, S. 57). Sie fordert unter Bezugnahme auf die Notwendigkeit der Verobjektivierung pädagogischer Forschung den reflektierten und gezielten Einsatz derartiger Forschungsmethoden und begegnet damit einem anderen kritischen Einwand gegen bildungstheoretische Didaktik, diese sei ein „sympathiegeladene[s] und damit voreingenommene[s] Nachdenken über junge Leute“ (SCHULZ 1980, S. 17).

Die konstruktive Aufnahme der an bildungstheoretischer Didaktik geäußerten Kritik führt DAHMER zu einem gegenüber WENIGER modifizierten Verständnis der Aufgabe pädagogischer Theoriebildung: Wenn man von einem Theoretiker als reflektierendem Praktiker spreche, müßten sich Praxis und Wissenschaft zu einer wissenschaftlichen Theorie vereinen. Sie akzentuiert damit das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Weise um, daß sie den Einheitspunkt beider nicht länger in der Praxis ansetzt – wie dies von WENIGER

konzipiert war –, sondern die Einheit von Theorie und Praxis ist ihr – in Anschluß an die Kritische Theorie – eine Einheit in der erziehungswissenschaftlichen Theorie.

Hiermit scheint ihr der Nachweis gelungen, daß WENIGER sehr wohl den in Anschluß an SCHLEIERMACHER formulierten Forderungen an eine wissenschaftliche Pädagogik (1) nach Überwindung des praktischen Zirkels und mithin (2) Reflexion des „Produktivitätsspielraums“ zwischen Theorie und Praxis sowie (3) einer orientierenden Funktion von Theorie gerecht zu werden in der Lage ist.

3. *Probleme einer Grundlegung wissenschaftlicher Pädagogik auf Prinzipien der Kritischen Theorie*

Es entstehen allerdings mit der Adaptation der Kritischen Theorie für eine wissenschaftliche Pädagogik neue Probleme: Theoriegeschichtlich setzt die Kritische Theorie an dem Punkt an, an dem es einerseits nicht länger möglich schien, von einem bestimmten, positiv formulierbaren Hintergrund ausgehend, gesellschaftliche Wirklichkeit als sinnvoll oder als zu verändernde zu begreifen, es andererseits aber auch nicht akzeptabel sein konnte, dem kritischen Rationalismus die totale Relativierung aller Sinn- und Orientierungsfragen zu gestatten und damit gleichzeitig implizit als einzig gültiges Prinzip das der Rationalität anzuerkennen. Das so beschriebene Dilemma versuchten ADORNO und HORKHEIMER zu lösen, indem sie eine Theorie – eben die Kritische Theorie – forderten, die in der Negation des Bestehenden das „Aufblitzen“ des Positiven, „Gemeinten“ bewirken sollte. Diese Theorie verstand sich gleichzeitig als eine praktische Theorie in dem Sinne, in dem sie auf eine problematische, kritikwürdige Praxis sich bezog und deren Aufarbeitung zu ihrem Gegenstand machte. In der Hoffnung, daß die Adressaten der Theorie in der theoretischen Aufarbeitung ihre tägliche Praxis wiedererkennen und damit ihre Praxis anders und besser begreifen würden, kann man die praktische Wirksamkeit von Kritischer Theorie und also auch einer in Anlehnung an sie formulierten kritischen Erziehungswissenschaft behaupten.

Diese Behauptung hat allerdings mehrere Implikationen, über die eine Diskussion notwendig erscheint: (1) Dieser Ansatz setzt voraus, daß den von Praxis Betroffenen diese ihre Praxis selbst problematisch ist. Anders nämlich ist zunächst eine Wirksamkeit der Theorie nicht vorstellbar, weil diese Theorie quasi eine Antwort darstellt auf Fragen, die gar nicht bestehen, was dazu führt, daß die Antworten nicht begriffen werden können. (2) Der Ansatz setzt weiter voraus, daß es ausreicht, die Praxis *nachgängig* zu reflektieren. Alle Überlegungen sind darauf gerichtet, die bereits problematische Praxis theoretisch zu erfassen, eine Orientierung zukünftiger Praxis ist durch die Kritische Theorie im wesentlichen nicht leistbar. (Auf die Bedeutung dieser Annahme für die Adaptation der Kritischen Theorie auf Erziehungsprozesse wird später noch zurückzukommen sein). (3) Der Ansatz formuliert mit seinem Postulat der Kritik ein im wesentlichen formal bestimmtes Kriterium der Einschätzung und Neubestimmung problematisch gewordener Praxis. Anders gesagt, die theoretischen Überlegungen beziehen sich im Konzept der Kritischen Theorie nicht auf ein ausweisbares Ziel gesellschaftlicher und individueller Entwicklung (etwa wie noch bei MARX), sondern das Telos aller Kritik besteht in der formalen Abschaffung objektiv unnötig gewordener Herrschaft (HABERMAS). Herrschaft wird dann überflüssig, wenn es die technische Verfügung über die Natur und deren Zwänge erlaubt, be-

stimmte moralische Normierungen, die aufgrund zuvor bestehender natürlicher Zwänge bestanden, bei Überwindung dieser Zwänge außer Kraft zu setzen. Dieses Kriterium der Beurteilung gesellschaftlicher Wirklichkeit dient allein der Aufhebung von Herrschaft, ohne angeben zu können, wie etwa die Sinnfrage zu beantworten wäre. Es fordert die „Freiheit von“ ohne Angabe der „Freiheit wozu“.

Auf der Grundlage der drei genannten Implikationen der Kritischen Theorie bestimmt sich ihr Verhältnis zur Praxis und zum Verhältnis von Theorie und Praxis: Sie geht in ihrem Konzept von der Praxis aus, d. h. sie ist nachgängige Theorie: Sie steht andererseits mit ihren Ergebnissen der Praxis unvermittelt gegenüber, denn die Theorie kann das der Reflexion folgende Handeln nicht rechtfertigen (HABERMAS 1974, S. 45); die Kritische Theorie weiß nicht um die Art und Weise, in der Theorie konstitutiv und auch beschreibbar in Praxis eingeht. Darum legt sie den Einheitspunkt von Theorie und Praxis in die Theorie oder mit HABERMAS in die Reflexion bzw. Selbstreflexion.

Ein Hauptproblem, das für die Erziehungswissenschaft aus der Adaptation an die Kritische Theorie resultiert, ist wohl, daß nach HABERMAS erst dann aktiv in den sozialen, politischen und geistigen Lebensprozeß des Menschen eingegriffen werden kann, wenn sich bereits widrige Gesellschaftsverhältnisse entwickelt haben. Im Primat der nachgängigen, theoretischen Selbstreflexion im Rahmen herrschaftsfreier Diskurse sieht HABERMAS den Ausgang des Menschen aus ihm fremdbestimmender Abhängigkeit und normativen Zwängen. Für den Pädagogen stellt sich die Situation jedoch unter anderen Vorzeichen dar. Er muß gerade verhindern, daß sich widrige, d. h. fremdbestimmende und zwanghafte Verhältnisse entwickeln. „Der Erzieher hat den Heranwachsenden nicht, wie der Arzt den Patienten, zur Selbstreflexion seiner bereits vollzogenen Werdensgeschichte zu führen“ (SCHMIED-KOWARZIK 1974, S. 125). Die Aufgabe des Erziehers liegt vielmehr darin, „dem Heranwachsenden eine gegenüber dem Anspruch der Wirklichkeit zu verantwortende Selbstverwirklichung“ zu ermöglichen. „Die pädagogische Sinnbestimmung von Weg und Ziel der Bildung ist nichts anderes als der dialektische Versuch, die Bedingung der Möglichkeiten aufzuweisen, durch die dem Heranwachsenden vernünftige menschliche Praxis ermöglicht werden kann, und zwar als selbstbestimmte“ (ebd., S. 125). Der Erzieher kann und darf nicht warten, bis sich der Heranwachsende in einer problematischen Lebenssituation befindet, um ihm dann durch therapeutische Reflexionsverfahren da wieder herauszuhelfen.

Ein zweites Problem steckt in der von der Kritischen Theorie konzipierten Vermittlung von Theorie und Praxis in der Theorie. Wie bereits angedeutet, fällt es in bezug auf die Kritische Theorie schwer, ihre praktische Bedeutung für die Praxis zu denken: Die Ergebnisse reflexiver Prozesse kommen unter ausdrücklicher Ausschaltung des institutionellen und situativen Kontextes, auf den sie sich doch beziehen, zustande und müssen von den Handelnden erst wieder auf diesen bezogen werden. Wie diese Aufgabe zu bewältigen ist, überläßt die Kritische Theorie der Praxis mit dem Argument, sie wolle und könne nicht über diese verfügen. Sie verzichtet damit auf die Übernahme einer nötig und möglich erscheinenden orientierenden Funktion von Theorie für Praxis, die etwas anderes wäre als Verfügung über Praxis (vgl. SCHMIED-KOWARZIK 1974, S. 127 ff.). Da die Kritische Theorie dem Primat der Praxis ein Primat der Theorie entgegensetzt, kann es ihr einmal mehr nicht gelingen, sich als praktische Wissenschaft zu etablieren. Es ist eben nicht so, daß – wie HABERMAS (1975, S. 244) meint – „in der Selbstreflexion . . . eine Erkenntnis um der Er-

kenntnis willen mit dem Interesse an Mündigkeit zur Deckung“ gelangt. Es gibt keine Erkenntnis um der Erkenntnis willen, die praktische Wirksamkeit erlangen könnte. Nur ein aus der problematischen Praxis sich ergebendes Interesse vermag praxisrelevante Erkenntnisse (Theorie) hervorzubringen. Anders ausgedrückt: „Da das Werden des Menschen zum Menschen . . . nicht durch Natur an sich festgelegt ist und da es der Naturwüchsigkeit überlassen, zur Entfremdung des Menschen führt (KANT/SCHILER/MARX), bedarf alles den Menschen intendierende Handeln des Menschen einer Sinnbestimmung durch die Theorie. Da aber diese Sinnbestimmung des Menschen seine eigene, auf seine Praxis bezogene Selbstbestimmung ist, so kann diese Theorie nur im Primat der Praxis sich als Theorie erfüllen“ (SCHMIED-KOWARZIK 1974, S. 131).

Nach dem Gesagten aber kann die Kritische Theorie und eine an sie anknüpfende Erziehungswissenschaft die im Anschluß an SCHLEIERMACHER formulierten Forderungen an eine wissenschaftliche Pädagogik, die gleichwohl eine praktische Wissenschaft zu sein hätte, nicht einlösen. Zwar geht auch eine sogenannte kritische Erziehungswissenschaft von der Vorgängigkeit der Erziehungspraxis aus und betont ihren aufklärenden aber nicht vorschreibenden Charakter, auch sucht sie dem praktischen Zirkel durch radikale Kritik zu entkommen, doch um den Preis, eine Orientierung nicht länger denken zu können und damit den ‚Produktivitätsspielraum‘ zwischen Theorie und Praxis unreflektiert dem Zufall zu überlassen, anstatt zu versuchen, die in ihm anzubahnende Vermittlung von Theorie und Praxis theoretisch mitzustrukturieren.

4. *ERICH WENIGERS Beitrag zum Konzept einer pädagogischen Handlungstheorie*

Hält man an der Forderung nach Orientierung der Praxis durch Theorie sowie nach kritischer Reflexion und gedanklicher Durchdringung des Produktivitätsspielraums zwischen orientierender Theorie und Praxis fest und will man des weiteren belegen, daß WENIGER mit seiner Konzeption pädagogischer Theorie diesen Forderungen nachzukommen vermag, sieht man sich gezwungen, anders anzusetzen, als ILSE DAHMER dies vorschlägt. Es wäre ihr gegenüber an der mit WENIGER formulierten Forderung festzuhalten, die Einheit von Theorie und Praxis in die Praxis zu legen, weil nämlich in ihr die zum Erreichen einer Einheit erforderliche Vermittlung zwischen Theorie und Praxis allein zu leisten ist. Handeln (Praxis) ist als der Moment festzuhalten, der zum einen jenes theoretisch unverfügbare, subjektive Moment umschließt und zum anderen die Ergebnisse von Theorie und Reflexion Realität werden läßt. Wie diese Vermittlung im Subjekt geleistet wird, dies zu beschreiben wäre Aufgabe einer Handlungstheorie, zumal einer pädagogischen Handlungstheorie. Die Handlungstheorie hätte – grob skizziert – die Vermittlungsleistung des Subjekts, die es zwischen eigener Praxis und Theorie leistet, zu beschreiben. Sie würde als solche den „Produktivitätsspielraum“ bzw. jene „pädagogische Differenz“ begrifflich zu erfassen suchen und zu zeigen haben, welchen Charakter Theorien haben müssen, wenn sie in bezug auf Praxis eine orientierende Funktion übernehmen wollen.

WENIGERS Aufarbeitung des Theorie/Praxis-Verhältnisses gibt bereits zahlreiche Hinweise, wie etwa die Differenz zwischen Theorie und Praxis zu denken ist. Zunächst machen WENIGERS Überlegungen deutlich, warum man jenen Spielraum denken muß, weil nämlich keine Theorie vorstellbar ist, die der Praxis ihr Tun vorschreiben könnte. Theorie geht in

Praxis immer nur ein, letztere ist nicht ihre Umsetzung. Dennoch ist Theorie der Praxis – jedenfalls in WENIGERS Konzept – auch nie äußerlich. Neben den praxisimmanenten Theorien ersten und zweiten Grades geht die wissenschaftliche Theorie dritten Grades aus der Unzulänglichkeit der Praxis hervor. Aber auch sie ist in Praxis befangen, insofern sie von der pädagogischen Aufgabe durchdrungen sein muß, wenn sie der Sache angemessen urteilen will (WENIGER 1975 a, S. 43). „Produktivitätsspielraum“ meint bei WENIGER nicht Trennung von Theorie und Praxis, sondern Einsicht in ihre dialektische Aufeinanderbezogenheit. WENIGER beschreibt diese Dialektik und damit die Struktur des „Spielraums“, indem er verdeutlicht, daß sich Theorie zweiten Grades als geronnene Erfahrung verstehen läßt, die sich aus dem Aufeinandertreffen von Theorie ersten Grades und pädagogischer Situation ergeben hat. Theorie (zweiten Grades) ist Korrelat von Erfahrung, umgekehrt aber ist Erfahrung nur möglich durch Theorie (Theorie ersten Grades) (vgl. WENIGER 1975 a, S. 33). Zu orientieren vermögen nach WENIGER nur die Theorien, die diesem Zusammenhang Rechnung tragen, d. h. die sich als Erfahrung strukturierende und Erfahrung fixierende Theorien begreifen.

Dabei bleibt aber die Frage, wie in einem solchen Konzept eine den praktischen Zirkel überwindende theoretische Orientierung zu denken sei, gestellt und bis hierhin unbeantwortet. Wie oben bereits angedeutet, könnte man zur Beantwortung der Frage jene für alles grundlegende Theorie ersten Grades kriterienartig zu präzisieren und zu begründen versuchen. Da das „Pädagogische“ nicht als apriorische Größe gedacht werden kann und als solche immer schon vorausgesetzt würde, soll hier vorgeschlagen werden, es aus seiner Entstehung zu begreifen. Es ist wie jede Einstellung gelernt und lernbar und damit Ergebnis eines bestimmten Entwicklungs- und Sozialisationsprozesses. Das Pädagogische ist Ergebnis von Erfahrungen, die ihrerseits Ergebnisse des Aufeinandertreffens von Theorien und Situationen, also Erfahrungen, sind. Zu seiner weiteren Präzisierung könnte man folglich versuchen, den Prozeß der Vermittlung von Theorie und Situation zu Erfahrungen, die dann wieder Theorien konstituieren, in einer Theorie der Erfahrung zu beschreiben (vgl. GIRMES 1980). Allerdings könnte von einer derartigen Theorie das Entstehen beliebiger Erfahrungen und in der Folge Theorien und Einstellungen beschrieben werden. Ein orientierendes Kriterium ist folglich von einer solchen Theorie nicht zu erwarten, es sei denn, es gelänge mit ihrer Hilfe, die Grundlagen jener spezifischen Erfahrungen zu beschreiben, die sich im „Pädagogischen“ niederschlagen. Dazu müßte man allerdings von formalen Bestimmungen zunächst absehen und inhaltlich präzisieren.

Hierzu möchte ich noch einmal auf das Konzept WENIGERS bzw. das der bildungstheoretischen Didaktik zurückkommen: Zwar war für WENIGER „das Pädagogische“ als Theorie ersten Grades eine „unausdrückliche Anschauung“, dennoch war diese faßbarer, als uns das aus heutiger Sicht erscheinen mag. Für die bildungstheoretische Didaktik und insbesondere für WENIGER gab es eine recht stabile Orientierung allen pädagogischen Bemühens am Ideal der Bildung. In diesem war formuliert, woraufhin der Erziehungsprozeß auszurichten war, was an seinem Ende zu stehen hatte. Was in einem bestimmten historischen Moment Bildung bedeutete, war nach WENIGERS Vorstellung im „Lehrplan“ (vgl. WENIGER 1975 b) formuliert und konkretisiert. Der Lehrplan wiederum wurde im Kampf der gesellschaftlichen Mächte unter der vermittelnden Instanz der Pädagogik ausgefochten, wobei die Möglichkeit zu dieser Auseinandersetzung sowie der besondere Status der Pädagogik in diesem Zusammenhang vom Staat garantiert wurden.

Mit seiner Theorie des Lehrplans unterstellte WENIGER zweierlei: Zunächst ging er davon aus, daß eine ungefähre inhaltliche Skizzierung dessen, was Bildung sei, möglich und sinnvoll wäre. Zum anderen unterstellte er mit dem von ihm vorgeschlagenen „Aushandlungsprozeß“, daß es prinzipiell möglich sein müsse, individuelle und gesellschaftliche Entwicklung in bezug auf eine gemeinsame Zielperspektive miteinander zu vermitteln. Allein diese Überlegung macht es nämlich möglich, den Staat als Garanten der Freiheit der Pädagogik zu denken, denn nach dieser Vorstellung ist dem Staat und der Pädagogik das Interesse *gemein*, eine Vermittlung gesellschaftlich konträrer Positionen herbeizuführen, eine Vermittlung, die die Pädagogik zu bewirken in der Lage ist, deshalb die ihr von Staats wegen garantierte Freiheit. Hinter diesen Überlegungen steht eine im wesentlichen positive Vorstellung vom möglichen Verlauf der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung bzw. der Geschichte. Dies heute kritiklos zu teilen wäre töricht. Auch die Vorstellung, daß die Interessen der „gesellschaftlichen Mächte“ letztlich kompatibel seien mit dem Interesse der Individuen, ist kaum länger haltbar. Damit aber ist dem Bildungsbegriff der Boden entzogen, ohne daß vorläufig ein Äquivalent für ihn sichtbar wäre.

Man könnte nun mit DAHMER, BLANKERTZ, MOLLENHAUER die Konsequenz ziehen, daß die Bestimmung von Bildung und damit auch des „Pädagogischen“ nur noch negativ möglich sei, indem man sagt, was *nicht* Bildung ist, was pädagogisch *nicht* verantwortet werden kann. „Allerdings läßt sich von daher keine Didaktik positiv auslegen, wohl aber ein negatives Kriterium entwickeln, das dem pädagogisch Unverantwortbaren konkret widersteht und sich eben dadurch zur organisierenden Kategorie qualifiziert“ (BLANKERTZ 1980, S. 36). Dem ist mit den oben bereits formulierten Argumenten entgegenzuhalten, daß sich so verstandene erziehungswissenschaftliche Theorie einer Orientierung pädagogischer Praxis enthält. Darüber hinaus ist sie aufgrund solch theoretischer Ausrichtung nicht in der Lage, das Interesse, auf das hin sie auszulegen wäre, und das aus dem „Pädagogischen“ resultiert, theoretisch zu reflektieren noch es praktisch zu erhalten oder zu erzeugen.

Das heißt aber umgekehrt, daß die theoretische Einlösung dieser beiden Forderungen nach Orientierung der Praxis unter Reflexion und Erhaltung des von der Praxis ausgehenden Interesses, ein Äquivalent für den Bildungsbegriff erforderlich macht. Dabei muß dieses Äquivalent der gegenüber dem alten Bildungsbegriff geäußerten Kritik Rechnung tragen: Es muß sich (1) kritisch zum Bestehenden, d. h. auch zur bestehenden pädagogischen Praxis, verhalten, und es darf (2) wohl orientierend, nicht aber normativ sein. Es hat sich – so könnte man (3) fordern – an den widersprüchlichen Interessen von gesellschaftlicher und individueller Entwicklung auszurichten und diese dialektisch so zu vermitteln, daß es dem Individuum am vorläufigen Ende eines Entwicklungsprozesses die Möglichkeit eröffnet, trotz relativer Integration in die Gesellschaft sich möglicherweise gegen diese Entfaltungs- und Erfahrungsfähigkeit zu erhalten.

Diese Entfaltungs- und Erfahrungsoffenheit kann und muß man relativ konkret beschreiben, was den vorliegenden Rahmen allerdings sprengen würde (vgl. GIRMES 1980). In der Literatur werden Ansätze hierzu u. a. unter dem Terminus „postkonventionelles Bewußtsein“ diskutiert (HABERMAS 1976; KOHLBERG 1974; DÖBERT/NUNNER-WINKLER 1975). Erfahrungsfähigkeit als Folge postkonventionellen Bewußtseins ist ein auch außerhalb des praktischen Zirkels formulierbares und vor allem begründbares Postulat. Es ist die theoretisch konsequente Umsetzung eines gesellschaftlichen Entwicklungsstandes, in dem in-

haltlich fixierte Orientierungen (Normen und Werte) keine allgemeine Verbindlichkeit mehr besitzen. In dieser Situation sollte das Subjekt die Verbindlichkeit ihm zugemuteter Orientierungen daran messen, welche Erfahrungsmöglichkeiten sie ihm selbst und den Mitsubjekten lassen. Dazu muß es in der Lage sein, seine bestehenden Orientierungen zur Disposition zu stellen, was, verkürzt gesagt, ein hohes Selbstbewußtsein voraussetzt. Dieses Selbstbewußtsein – und mit ihm Erfahrungsfähigkeit – zu erreichen, ist Orientierung und Ziel des Bildungsprozesses, ohne daß dieser dabei in seiner je spezifischen Ausformung bereits festgelegt wäre. Die Orientierung des Bildungsprozesses an der Ermöglichung von Erfahrungsmöglichkeit ist das Äquivalent für den fragwürdig gewordenen Bildungsbegriff, sie verbürgt, daß sich der „Zögling“ zwar gegen die konkreten Inhalte seines Bildungsprozesses abzugrenzen vermag, nicht aber vermag er zurückzufallen hinter die im Bildungsprozeß erreichte Erfahrungsfähigkeit, welche ihm – und das ist das Ziel aller pädagogischen Bemühungen – die Selbsterhaltung als Subjekt ermöglicht.

Mit dem hier nur grob skizzierten Äquivalent für einen nicht länger haltbaren Bildungsbegriff wäre nun möglicherweise die Folie zurückgewonnen, vor deren Hintergrund das Entstehen des Pädagogischen beschrieben werden könnten. Das „Pädagogische“ würde sich vor diesem Hintergrund aus der Erfahrung der Notwendigkeit einer Vermittlung zwischen individuellen und gesellschaftlichen Interessen im jeweils eigenen Bildungsprozeß des Pädagogen ergeben. Es wäre die Konsequenz der – u. U. selbst leidvoll erfahrenen – tendenziellen Widersprüchlichkeit dieser beiden Momente. Die möglicherweise entwicklungshemmenden oder -störenden Einflüsse dieser Widersprüchlichkeit würde der Erzieher aufgrund der so entstandenen und sodann bewußt gemachten pädagogischen Voreinstellung zu lindern bemüht sein.

Es müßte als Aufgabe wissenschaftlicher Pädagogik begriffen werden, diese pädagogische Voreinstellung, die auf der Grundlage eigener Erfahrung als das Ziel des Bildungsprozesses die oben skizzierte Erfahrungsfähigkeit anstrebt, zuallererst herzustellen oder – wo sie vorhanden ist – ins Bewußtsein zu heben. Damit würden zwei Momente pädagogischen Handelns ermöglicht, die heute für ein Handeln im pädagogischen Feld – zumindest der Schule – unerläßlich erscheinen und als solche über WENIGER hinausweisen: Erstens ist vor dem Hintergrund dieser Einstellung Schulkritik ein notwendig auftretendes Moment aller pädagogischen Reflexion; denn es wird dem Erzieher, in unserem Fall dem Lehrer, schnell deutlich, daß in der Institution Schule bestimmte gesellschaftliche Interessen zum Tragen kommen, deren Relativierung oder Brechung – wie es in bildungstheoretischer Tradition hieß – im Rahmen eben dieser Schule kaum zu realisieren ist. Daraus ergibt sich zweitens ebenfalls notwendigerweise eine kritische Einstellung gegenüber der Gesellschaft, die diese Schule etabliert hat. Schulkritik und Gesellschaftskritik aber resultieren aus der Erfahrung der Diskrepanz zwischen dem pädagogischen Wollen, der pädagogischen Voreinstellung und den aktuellen Möglichkeiten und Bedingungen der Situation; diese Erfahrung zu machen bedeutet auch, den Widerspruch zu spüren zwischen – mit WENIGER – der Theorie ersten und der Theorie zweiten Grades, bedeutet schließlich das Entstehen eines Bedürfnisses nach Theorie (dritten Grades). Dieses Bedürfnis zu befriedigen, könnte einer erziehungswissenschaftlichen Theorie gelingen, die die Zielperspektive pädagogischen Handelns in einer wissenschaftlichen Theorie der Bildung und Erziehung und des pädagogischen Handelns konkret macht. Eine solche Theorie ermöglichte es dem Erzieher, die von ihm formulierte Kritik gezielt konstruktiv zu wenden, weil er

nicht nur wüßte, welche Faktoren den Entwicklungsprozeß seiner Schüler behindern, sondern auch fähig wäre, die Momente der Erziehungssituation zu nutzen und soweit wie möglich gezielt herbeizuführen, von denen er wüßte, daß sie den Entwicklungsprozeß seiner Schüler unterstützen.

Dies ist der Punkt, an dem die Überlegungen über den Ansatz einer allein „kritischen“ Erziehungswissenschaft hinausgehen. Eine am Ziel der Erfahrungsfähigkeit ausgerichtete Pädagogik vermag mittels dieses Ziels, in dem die Dialektik des gesamten Entwicklungsprozesses aufgehoben ist, das pädagogische Handeln zu orientieren, ohne es vorherzubestimmen. Die Orientierung erfolgt über die in der Theorie formulierten Maximen und Prinzipien, die die Bedingungen der Möglichkeit eines in Hinsicht auf das Ziel Erfahrungsfähigkeit gelungenen Bildungsprozesses angeben. Die Maximen und Prinzipien geben die Struktur und Qualität pädagogischen Handelns an (BUBNER 1976); diese Qualität zu realisieren, bleibt die unverfügbare aber jetzt nicht mehr orientierungslose Aufgabe des Erziehers in der jeweils konkreten pädagogischen Situation.

5. Fazit

Kommen wir an dieser Stelle auf den Ausgangspunkt unserer Überlegungen zurück: Die Frage war, wie erziehungswissenschaftliche Theorie einen Bezug zur Praxis gewinnen könne, und zwar mit der berechtigten Aussicht, als Theorie eine bessere Praxis zu ermöglichen. Daß ich diese Möglichkeit allen pragmatischen und praktizistischen Theorien abspreche, war meine Ausgangsthese. Gegenüber diesen Ansätzen sollte am Theorienkonzept ERICH WENIGERS verdeutlicht werden, daß der dort immer wieder betonte Bezug auf die alles pädagogische Denken strukturierende Befangenheit an der pädagogischen Aufgabe unverzichtbarer Bestandteil jeder pädagogischen Theorie zu sein hat. Ohne diesen Bezug – so ist im Anschluß an WENIGER zu formulieren – ist keine wissenschaftliche Theorie denkbar, die ihren Gegenstand trifft, noch ist zu hoffen, daß ein Praktiker, dem diese Befangenheit abgeht, etwas mit pädagogischer Theorie im Sinne der pädagogischen Aufgabe anzufangen vermag.

Theorien, die sich selbst gegenüber nicht auszuweisen in der Lage sind, worin sie die pädagogische Aufgabe sehen, noch versuchen, ihre Adressaten bei der Klärung dieser grundlegenden Frage anzuleiten und zu unterstützen, sind praktisch folgenlos. Sie sind es, weil das, was von ihnen im einzelnen aufgeführt wird, sich weder seiner Position selbst bewußt ist, noch dem Adressaten über dessen jeweilige Prämissen Klarheit verschafft. Wenn aber die Vorstellung von dem, was die Aufgabe der Erziehung ausmacht (WENIGER: Theorie ersten Grades), strukturierend ist für das Verständnis des Erziehungsprozesses und seiner Theoretisierung (WENIGER: Theorie zweiten und dritten Grades), dann rezipiert und macht jeder Adressat an und mit einer pragmatischen oder praktizistischen Theorie, was er will, je nachdem auf welcher Folie er die Ausführungen der Theorie wahrnimmt. Will man das nicht – und man kann es nicht wollen –, muß man Theorien unter Klärung des Vorverständnisses und in bezug auf das problematisch gewordene Handeln des Erziehers formulieren und konkretisieren. An diese Grundlage aller erziehungswissenschaftlichen Theorie sollte durch Rekurs auf ERICH WENIGER erinnert werden. Dieser Rekurs ist dann sinnvoll und möglich, wenn man sich zugleich verdeutlicht, daß das pädagogische Vorver-

ständnis, WENIGERS Theorie ersten Grades, von der aus man theoretisiert und handelt, nicht allein aus der Immananz der Praxis zu gewinnen ist und auch als nur bewußte noch nicht legitim oder pädagogisch heißen kann. Zwar ist sie nur – worauf WENIGER hingewiesen hat – aus der jeweiligen historisch bestimmten Praxis heraus konkret formulierbar, doch hat sie mehr zu sein als deren Widerspiegelung. Ihre Formulierung ist vielmehr zu leisten und zu begründen vor dem Hintergrund einer Vorstellung von zukünftiger besserer individueller wie gesellschaftlicher Praxis. Somit liegt in ihr immer auch eine Sinnbestimmung zukünftigen menschlichen Lebens. Diese aber will theoretisch begründet und durchdacht sein; sie ist aus der Praxis allein nicht zu gewinnen, wohl aber auf diese hin auszu-legen.

Dort, wo wissenschaftliche Pädagogik unter Einbezug anderer praktischer Wissenschaften die Leistung erbringt, WENIGERS Theorie ersten Grades in dieser Weise kriterienartig auszuformulieren und ihren Adressaten, den Erziehern, zu vermitteln, überwindet sie den praktischen Zirkel und wird zugleich praktische, d. h. orientierende Wissenschaft.

Literatur

- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München ²1978.
 BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München ¹⁰1980.
 BLANKERTZ, H.: Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie. Selbstkritik und Perspektive der Erziehungswissenschaft am Ausgang der Bildungsreform. In: Z.f.Päd. 24 (1978), S. 171–182.
 BUBNER, R.: Sprache, Handlung und Vernunft. Grundbegriffe praktischer Philosophie. Frankfurt 1976.
 DAHMER, I.: Theorie und Praxis. In: I. DAHMER/W. KLAFKI (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim 1968, S. 35–80.
 DÖBERT, R./NUNNER-WINKLER, G.: Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. Frankfurt 1975.
 GIRMES, R.: Entwicklung und Erfahrung. Ansätze zu einer Theorie der Bildungsprozesse. Stuttgart 1980.
 HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt ²1975.
 HABERMAS, J.: Einige Schwierigkeiten beim Versuch, Theorie und Praxis zu vermitteln. Einleitung zur Neuausgabe von Theorie und Praxis. Frankfurt ³1974.
 HABERMAS, J.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt 1976.
 KOHLBERG, L.: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt 1974.
 LANGEWAND, A.: Die Methodisierung des Unterrichts. Diss. Münster 1978.
 SCHMIED-KOWARZIK, W.: Dialektische Pädagogik. München 1974.
 SCHULZ, W.: Unterricht – Analyse und Planung. In: P. HEIMANN/G. OTTO/W. SCHULZ (Hrsg.): Unterricht – Analyse und Planung. Hannover ⁹1980, S. 13–47.
 WENIGER, E.: Theorie und Praxis in der Erziehung (1929). In: E. WENIGER: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim 1975, S. 29–44. (a)
 WENIGER, E.: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans (1930/1952). In: E. WENIGER: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim 1975, S. 199–294. (b)